

O lugar da teoria e da prática na formação de professores de sociologia

The place of theory and practice in the training of sociology teachers

**Amurabi Oliveira¹,
Marcelo Cigales²**

1. Doutor em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), com estágio pós-doutoral na Universidade Autônoma de Barcelona. Professor da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Pesquisador do CNPq. **amurabi_cs@hotmail.com** <https://orcid.org/0000-0002-7856-1196>

2. Doutor em Sociologia Política pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com estágio pós-doutoral no mesmo programa. Professor da Universidade de Brasília. **marcelo.cigales@gmail.com** <http://orcid.org/0000-0002-4320-5941>

Resumo: O processo de reintrodução da Sociologia no Ensino Médio tem gerado novas demandas às Ciências Sociais brasileiras, colocando-se como necessária a reflexão sobre os modelos de formação de professores de Sociologia. Nesse contexto, pensar a relação entre teoria e prática mostra-se como um dos principais eixos dessa discussão. Propomo-nos neste trabalho desenvolver uma reflexão em torno do lugar da teoria e da prática nos cursos de formação de professores de Sociologia, considerando os aspectos particulares que envolvem a docência dessa ciência no Ensino Médio e as possibilidades abertas neste novo cenário, no qual a Sociologia está presente na escola.

Palavras-chave: Ensino de Sociologia; Formação de Professores de Sociologia; Teoria e Prática.

Abstract: The process of reintroduction of the Sociology in High School has generated new demands on Brazilian Social Sciences, posing as necessary to reflect on the models of the Sociology teacher training. In this context, think of the relationship between theory and practice shows up as one of the main axes of this discussion. We propose in this paper to develop a reflection on the place of theory and practice in Sociology teacher training courses, considering the particular aspects that involve the teaching of this science in high school and the possibilities open in this new scenario, in which the sociology is present in school.

Keywords: Teaching Sociology; Sociology Teacher Training; Theory and Practice.

Introdução

Quando pensamos o processo de formação de professores de Sociologia no Brasil temos que ter em vista alguns aspectos singulares de seu percurso, o primeiro é que a introdução da Sociologia no currículo escolar, que ocorreu no decorrer dos anos de 1920¹, antecede a criação dos cursos de formação de cientistas sociais, o que levou a formação de uma primeira geração de professores autodidatas nesse campo de conhecimento (MEUCCI, 2011), o segundo é que mesmo quando ocorreu a criação dos primeiros cursos de graduação nessa área, nos anos de 1930², eles estavam interessados principalmente na formação de técnicos e não de professores (SIMÕES, 2009).

Outro fator importante para compreendermos esse processo diz respeito ao modelo que passa a ser adotado a partir do final dos anos de 1930, no qual surgem os cursos de licenciatura, a partir desse momento:

1. A pesar da menção ao ensino da sociologia em nível federal iniciar com a Reforma Rocha e Vaz (1925), reforçada pela Reforma Francisco Campos (1931), já havia em algumas instituições de ensino a cátedra de sociologia, ao menos desde o final do século XIX (OLIVEIRA, 2013).

2. Os primeiros cursos criados na área foram os da Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo (1933), da Universidade de São Paulo (1934), Universidade do Distrito Federal (1935), Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Paraná (1938) e Faculdade de Filosofia da Bahia (1941).

Dado que a Faculdade Nacional de Filosofia foi considerada modelo para as demais faculdades de filosofia, ciências e letras instaladas no país, a partir da regulamentação decorrente do Decreto n. 1.190/39, todos os cursos dessas faculdades se organizaram em duas modalidades: o bacharelado, com a duração de três anos, e a licenciatura. O curso de pedagogia foi definido como um curso de bacharelado ao lado de todos os outros cursos das demais seções da faculdade. O diploma de licenciado seria obtido por meio do curso de didática, com a duração de um ano, acrescentado ao curso de bacharelado, o que deu origem ao famoso esquema conhecido como “3+1”, que foi flexibilizado a partir de 1962 (SAVIANI, 2006, p. 37).

Estas questões são fundamentais para entendermos a parca reflexão que historicamente tem sido desenvolvida sobre a formação de professores de Sociologia, o que é agravado pela intermitência dessa disciplina no currículo escolar. A retirada da Sociologia da escola por meio da Reforma Capanema em 1942, o que se deveu em grande medida pela indefinição do lugar dessa disciplina (MORAES, 2011), aprofunda ainda mais este cenário. É válido destacar que nesta reforma a Sociologia continuou a figurar nas chamadas Escolas Normais, voltadas para a formação de professores, e que com o advento da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1961, apesar de apontar que a formação de professores deveria ocorrer nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, no parágrafo único do artigo 59 indicava-se que “Nos institutos de educação poderão funcionar cursos de formação de professores para o ensino normal, dentro das normas estabelecidas para os cursos pedagógicos das faculdades de filosofia, ciências e letras” (BRASIL, 1961), em nossa interpretação esse dispositivo legal esvaziou ainda mais a discussão junto aos cursos de Ciências Sociais, o que foi reforçado com a reforma universitária de 1968, que separou a Faculdade de Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.

Com o advento da ditadura militar ocorre por um lado a profissionalização compulsória do Ensino Médio, por outro, a criação de disciplinas como Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do

Brasil (OSPB)³, ambos os fenômenos demarcam um retrocesso em relação ao Ensino disciplinar da Sociologia, ainda que devamos reconhecer que conhecimentos sociológicos encontravam-se dispersos, muitas vezes distorcidos, na docência dessas disciplinas. Segundo Silva (2010) os Estudos Sociais ocupam nesse momento um importante lugar no processo de regionalização de disciplinas como a História, Geografia, Sociologia, Economia etc, no currículo escolar nesse momento.

O contexto que se desenhou tornou obscuro o campo de atuação do licenciado em Ciências Sociais, o que se deu num movimento concomitante ao redirecionamento de tais cursos para a Pós-Graduação⁴, ocorrendo um verdadeiro “insulamento acadêmico” do Ensino de Sociologia (SARANDY, 2012), o que pôde ser percebido pelo decréscimo na produção de artigos em periódicos que tratam da temática (SILVA, PERA, BRANCO, 2010).

A partir dos anos de 1980 houve um retorno tímido da Sociologia, que voltou figurar de modo pontual em algumas propostas estaduais (SANTOS, 2004), o que foi reforçado com a promulgação da nova LDB em 1996 (BRASIL, 1996), que indicou que o egresso do Ensino Médio deveria ter conhecimentos de Filosofia e Sociologia para o exercício da cidadania, ainda que seja assumido nesse momento uma postura a favor da presença da Sociologia de forma “dissolvida” em outras disciplinas escolares, o que na prática não se efetivou (MORAES, 2007). Apenas a partir dos anos 2000 temos uma mudança mais significativa, com a publicação das Orientações Curriculares Nacionais – ocn – de Sociologia em 2006, no mesmo ano em que o CNE emite o parecer nº 38/06 que indica a inclusão da Sociologia e da Filosofia no Ensino Médio, o que é consolidado com a lei nº 11.684/08 (BRASIL, 2008).

3. Esta disciplina foi criada ainda em 1962, mantendo-se como disciplina obrigatória até 1993, porém sofreu uma forte reorientação em termos de conteúdos com a ditadura militar. Importante destacar ainda que o ensino de OSPB foi durante um longo período o principal espaço de atuação profissional dos egressos das licenciaturas em Ciências Sociais.

4. Entre as décadas de 1960 e 1970 surgem os primeiros programas de pós-graduação em Ciências Sociais, que implicou num redirecionamento da pesquisa e da profissionalização desta área.

Esta mudança de cenário institucional acarretou na década de obrigatoriedade do ensino de sociologia na educação básica (2008-2017) a um processo de institucionalização dos cursos de licenciatura em Ciências Sociais no Brasil, tendo em vista que podemos observar três movimentos paralelos: a) mercado de trabalho garantido pela Lei 11.684, ainda que tenhamos que reconhecer o pouco espaço que temos em relação aos professores formados na área licenciando a disciplina (RAIZER *et al.*; 2017; BODART, SAMPAIO-SILVA, 2017); b) profissionalização tendo em vista a expansão do ensino de graduação e pós-graduação no país, refletindo no aumento dos cursos de Ciências Sociais licenciatura - enquanto em 1988 no Brasil tínhamos 73 cursos, o ano de 2017 esse índice sobe para 251 (BODART, TAVARES, 2018); c) criação de agências de fomento no setor educacional que beneficiou a licenciatura como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID); Residência Pedagógica (RP); o Programa Nacional do livro Didático (PNLD)⁵; e o Mestrado Profissional (PROFSOCIO)⁶.

Apesar de termos galgado diversos avanços na licenciatura para a melhoria da qualidade de ensino⁷, temos que reconhecer os desafios que se asseveram no início da década de 20 dos anos 2000. Entre esses desafios estão a Reforma do Ensino Médio (LEI 13.415/2017) aprovada via Medida Provisória (MP 764/2016), a Proposta de Emenda Constitucional (PEC 55/2016) do teto de “gastos” que estipula o investimento em serviços públicos incluindo a educação e, aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que enfraquece a disciplinaridade da Sociologia na educação básica, ao privilegiar o debate centrado

5. A sociologia passou a integrar o PNLD a partir de 2012, tendo sido dois livros aprovados neste edital, 6 no edital de 2015 e 5 no edital seguinte em 2018.

6. O mestrado profissional em Ensino de Sociologia em rede (ProfSocio) iniciou suas atividades em 2018, todavia, em 2013 foram iniciadas as atividades do mestrado profissional em Ensino de Ciências Sociais para o Ensino Médio junto à Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ).

7. No âmbito do ensino de sociologia deve-se destacar ainda os avanços acadêmicos, representados por ações como a criação do Grupo de Trabalho Ensino de Sociologia no Congresso Brasileiro de Sociologia em 2005, do Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica (ENEESEB) em 2009, e da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS) em 2012 (OLIVEIRA, CIGALES, 2019).

na grande área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Por trás dessas reformas está a inserção de termos como o “projeto de vida” e o “empreendedorismo”, que são impulsionados por grupos do setor privado da educação, que trazem consigo a lógica dos arranjos produtivos do sistema financeiro capitalista em detrimento de uma perspectiva crítica e integral da formação humanística. Principalmente com relação à BNCC é importante compreender que esse desenho, profundamente contraditório, reflete a pluralidade de interesses e agentes que estiveram envolvidos em sua elaboração (MICHETTI, 2020).

Está em curso, portanto, um processo que poderíamos denominar de “des-sociologização” marcado pela perspectiva de que o fracasso ou sucesso dos indivíduos na sociedade contemporânea é responsabilidade individual, contrário assim, ao pensamento sociológico impulsionado pela disciplina na educação básica que é histórico, crítico e relacional ao propor a “desnaturalização” e o “estranhamento” do mundo social.

Propomos assim, contribuir para este debate por meio de uma breve reflexão em torno do lugar da teoria e da prática nos cursos de formação de professores de Sociologia, considerando as especificidades do desafio que se estabelece na articulação entre esses dois polos nos Cursos de Ciências Sociais.

O Lugar da Teoria

Em princípio, pela própria tradição bacharelesca existente nos cursos de Ciências Sociais, poderíamos imaginar que não seria preciso uma grande problematização em torno do lugar que a teoria deveria ocupar na formação docente, todavia, partimos do pressuposto de que a articulação com a dimensão prática deva ocorrer também no campo da formação teórica, o que se coloca como um problema.

Segundo o parecer CNE/CP nº 28/2001, os cursos de licenciatura devem assegurar um mínimo de 1.800 horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural, que no caso das Ciências Sociais tende a se dividir entre a Antropologia, Ciência Política e Sociologia, sendo estas os eixos centrais do curso, bem como há uma presença de outros campos disciplinares próximos, como a História, Geografia, Filosofia, Psicologia, Economia,

Estatística aplicada etc. Normalmente reside aí o chamado “núcleo comum”, que é partilhado entre o bacharelado e a licenciatura.

Caberia também destacar também o Parecer CNE/CP n. 1, de 7 de janeiro de 2015, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, do qual destaca a carga horária mínima para a formação de professores em 3.200 horas; distribuídas em três grupos, conforme o Parecer CNE/CP n. 2 de 20 de dezembro de 2019 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Institui a Base Nacional Comum para a formação Inicial de Professores da Educação Básica:

Art. 11. A referida carga horária dos cursos de licenciatura deve ter a seguinte distribuição:

I - Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais.

II - Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos.

III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas:
a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e

b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora (BRASIL, 2019, p. 6).

Um primeiro ponto que chamaríamos a atenção é o quão questionável esta concepção de “núcleo comum” pode ser, tendo em vista que as disciplinas que compõem esse tronco via de regra são lecionadas em uma forte articulação com a pesquisa, e um tênue ou inexistente diálogo com a Educação, desvinculando

o rigor teórico, que deve estar presente na formação de professores, do debate próprio ao campo de atuação dos futuros egressos. Segundo Pereira (1999), o que observamos é a persistência do modelo “3+1”, também denominado de modelo da racionalidade técnica, que se substancia na pouca articulação entre os conteúdos específicos de cada formação e os conteúdos pedagógicos.

No entanto, é preciso reconhecer que de forma inédita a BNCC e as Diretrizes de Formação Inicial de Professores possuem eixos articuladores inéditos, que consequentemente podem trazer benefícios para a formação mais integral a médio e longo prazo, uma vez que valorizam a relação entre a teoria e a prática, trazendo uma identidade própria para o curso de licenciatura. Ainda que tenhamos que por em perspectiva que muito do que a BNCC propõem como a interdisciplinaridade e a valorização da pesquisa como princípio educativo, questão também posta por alguns currículos estaduais (DISTRITO FEDERAL, 2019), acaba por escamotear que há uma defasagem entre a formação do professor e a disciplina na qual ele leciona (RAIZER ET AL, 2017), no caso da Sociologia temos que evidenciar que há mais professores sem formação acadêmica do que com formação em Sociologia lecionando a disciplina (BODART, SILVA, 2019), comprometendo assim o desenvolvimento do aprofundamento teórico ou a possibilidade de pesquisa nesse nível de ensino.

Necessita-se que a preocupação em como determinados conhecimentos próprios do arcabouço teórico das Ciências Sociais será transformado em conhecimento escolar, seja uma constante em todos os momentos de formação do futuro professor de Sociologia. Obviamente que esta seria uma preocupação em qualquer formação, todavia, há particularidades no caso da Sociologia, tendo em vista que a presença instável dessa disciplina impossibilitou a consolidação de uma reflexão sobre o ensino desta ciência na Educação Básica, bem como em torno da Didática própria desse campo, que como nos aponta Camilloni (2007), pode ser buscada nos próprios fundamentos epistemológico das Ciências Sociais.

Neste terreno chama a atenção a profunda assimetria entre a forma como os conhecimentos são organizados nas grades curriculares dos cursos de Ciências Sociais, a partir de escolas teóricas em sua maioria, e o modo como a Sociologia se apresenta nos currículos escolares, predominantemente organizado por

temas, como nos indica o trabalho de Santos (2012). Notadamente tal assimetria mostra-se como um desafio tanto para agências recontextualizadoras do conhecimento teórico quanto para os agentes que estão em sala de aula, em especial se pensarmos a partir da necessidade posta pelas OCN em torno da articulação entre teorias, conceitos e temas. Acrescenta-se a esse cenário o fato de que “[...] os sociólogos brasileiros assumem resignadamente uma posição subordinada na geopolítica mundial do conhecimento sociológico, limitando-se a aplicar teorias e técnicas de investigação surgidas na Europa e Estados Unidos.” (COSTA, 2010, p. 45).

Não queremos afirmar com isso que o currículo dos cursos de formação de professores deva se organizar *fac-símili* ao currículo da Educação Básica, até mesmo porque no caso das Ciências Sociais tal currículo nacionalmente estabelecido inexistia até a aprovação da BNCC⁸. Contudo, se reconhecemos como habilidades e competências específicas dos licenciados em Ciências Sociais, conforme preconiza o parecer CNE/CES nº 492/2001 o “Domínio dos conteúdos básicos que são objeto de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio” e o “Domínio dos métodos e técnicas pedagógicos que permitem a transposição do conhecimento para os diferentes níveis de ensino”, não podemos perder de vista isto se vincula a um debate em torno da realidade do ensino na Educação Básica em todos os momentos do curso.

Chama-nos a atenção o fato de que muitas vezes as contribuições de áreas como a Sociologia, Antropologia e Política da Educação, ou mesmo o debate em torno de uma Didática própria das Ciências Sociais etc, sejam relegadas às 400 horas de “prática” como componente curricular, que deve integrar a formação do licenciado ainda conforme o parecer CNE/CP nº 28/2001, sem reconhecer com isso que tais conhecimentos compõe em verdade parte do arcabouço teórico necessário ao licenciado. Este cenário remete-nos ainda às hierarquias acadêmicas, que se reverberam na construção de barreiras

8. Importante mencionar aqui que a BNCC não estabelece nem as disciplinas que comporão os currículos nem os conteúdos das mesmas, de modo que em sua versão final não há um currículo no sentido estrito. A responsabilidade de definir disciplinas e seus conteúdos está a cargo das unidades federativas, no caso do ensino médio.

simbólicas que dividem as disciplinas entre as mais e as menos valorizadas no currículo, tendencialmente aquelas mais próximas do universo da prática são desvalorizadas com relação àquelas mais abstratas (YOUNG, 2000).

Tomando como premissa que os princípios epistemológicos do Ensino de Sociologia na Educação Básica são o estranhamento e a desnaturalização da realidade social, temos que ter em mente que o substrato teórico fornecido deveria confluir para tais princípios, e que os mesmos são possíveis na medida em que a Sociologia fornece ferramentas para os agentes sociais esclarecerem sua compreensão de mundo por meio dos conceitos, que são “[...] todas as coisas conhecidas por nós como atores sociais e que, de fato, devemos conhecer para fazer que a vida social aconteça, mas as quais nem sempre conseguimos dar uma forma discursiva” (GIDDENS, 2001, p. 103).

Os conceitos em articulação com a teoria possibilitariam a descoberta dentro de determinados temas, que como nos aponta Berger (1972), ao contrário das ciências naturais, na Sociologia ela não consiste em descobrir um novo fenômeno até então desconhecido, mas na construção de uma nova percepção sobre fenômenos que julgávamos conhecer completamente. Acreditamos, desse modo, que a formação teórica do futuro professor deva ser pensada sempre em relação à realidade que ele encontrará em sala de aula, não que isso implique em uma formação teórica substancialmente distinta do bacharel, mas que a finalidade dessa formação partilhada deva sim ser repensada.

O Lugar da Prática

A prática pedagógica em nossa interpretação deve ser entendida não apenas como um espaço privilegiado para o exercício da transposição didática, mas também como um momento fundamental para se conhecer de perto a realidade escolar, bem como desenvolver pesquisas sobre esse universo (OLIVEIRA, LIMA, 2013), que via de regra é pouco investigado pelas Ciências Sociais, um indicativo dessa deficiência apresenta-se no fato de que apenas um Programa de Pós-Graduação na área das Ciências Sociais no Brasil apresenta uma Linha de Pesquisa voltada para o Ensino de Sociologia, o da Universidade Estadual de Londrina, cuja linha foi criada em 2011, e há mais recentemente a experiência do Mestrado Profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio

da Fundação Joaquim Nabuco, criado em 2012.

Ainda que tenhamos que destacar os avanços recentes em relação as pesquisas sobre o ensino de Sociologia já que houve o aumento da publicação de teses e dissertações, dossiês em periódicos acadêmicos, eventos, artigos em revistas de pós-graduação, publicação de livros coletâneas e criação de linhas e grupos de pesquisa, demonstrando que o processo de institucionalização da Sociologia no ensino médio movimentou academicamente um grupo de pesquisadores/as interessados na temática. Também caberia destacar que tal grupo possui uma estreita relação com a educação básica, já que muitos foram professores de Sociologia nesse nível de ensino, ou trabalham como professores da licenciatura nos cursos de graduação (BRUNETTA, CIGALES, 2019; OLIVEIRA, MELCHIORETTO, 2020), e que possivelmente atuam como orientadores no PIBID, Residência Pedagógica ou no ProfSocio.

A possibilidade de se conhecer a realidade do Ensino de Sociologia na escola é fundamental para a trajetória do futuro professor, uma vez que:

Um dos grandes problemas que se encontram no ensino de Sociologia tem sido a simples transposição de conteúdos e práticas de ensino do nível superior – tal como se dá nos cursos de Ciências Sociais – para o nível médio. Esquecem-se as *mediações* necessárias ou por ignorância ou por preconceito: por ignorância porque muitos professores de cursos superiores desconhecem metodologias de ensino, estratégias, recursos, etc que permitiram um trabalho mais interessante, mais proveitoso, mais criativo e produtivo; ignora-se mesmo que a aula expositiva seja *um* caso, talvez o mais recorrente, mas não o único, com que se podem trabalhar os conteúdos de ensino; o preconceito deve-se à resistência a preocupações didáticas ou metodológicas no que se refere ao ensino, acreditando-se que basta ter o conhecimento – as informações? – para que se possa ensinar algo a alguém. (BRASIL, 2006, p. 108)

Sendo assim, ele poderá entrar em contato com outras experiências pedagógicas que lidam com a problemática de transformar a ciência sociológica em conteúdo escolar, de realizar as “mediações” fundamentais para que a aula

de Sociologia se efetive de fato. Podemos afirmar que o contato com a prática permite ao licenciando entrar em contato com a forma como professores possuidores de outras trajetórias, outras experiências, outros saberes nos termos de Tardif (2012), lidam com o desafio de lecionar uma ciência que parece proclamar muitas vezes o óbvio para o senso comum (GIDDENS, 2001).

Via de regra o espaço da prática é pensado com sendo exclusivamente restrito aos estágios supervisionados, que em boa parte das Universidades está sob a responsabilidade das Faculdades de Educação, também compreendido como um rito de passagem para os professores em Formação (HANDFAS, TEIXEIRA, 2007), entretanto, entendemos que a formação docente deve ser permeada pela prática, de forma articulada com a teoria. Para Freitas (2010, p. 56-57), o estágio pode assumir um sentido particular para os licenciandos em Ciências Sociais:

[...] permitindo que eles tenham uma inserção no espaço escolar não somente como professores de uma disciplina recém-implantada na matriz curricular, mas como profissionais que são, ao mesmo tempo, professores, educadores e investigadores da realidade social em uma instituição social particular, a escola. Mas, para que isso ocorra, faz-se necessário que os centros de formação sejam capazes de estabelecer as condições para que o estágio adquira tal dimensão.

Da mesma forma que defendemos aqui que a formação teórica precisa convergir para os princípios epistemológicos norteadores do Ensino de Sociologia na Educação Básica, também acreditamos que a dimensão prática deva considerar tais aspectos, possibilitando ao licenciando o contato com práticas que se utilizando do substrato teórico próprio das Ciências Sociais consigam promover o estranhamento e a desnaturalização da realidade social. Portanto, quando nos referimos às disciplinas que formam o licenciando há que considerar que todas devem ser teórico-práticas, seja numa formulação em que a teoria colabora com a reflexão sobre a prática, seja em uma prática que nos lança elementos para pensar a teoria em movimento, articulada com

os conceitos e temas a serem desenvolvidas em sala de aula. Neste sentido nos são elucidativos os seguintes apontamentos:

As disciplinas da licenciatura em Ciências Sociais têm a tarefa e o compromisso de preparar o licenciado para o trabalho docente na Educação Básica, o que expande os limites do ensino de Sociologia no nível médio. Esse preparo se institui mediante o compromisso pedagógico que se estabelece entre o conhecimento trabalhado em sala de aula e a efetiva possibilidade de desenvolver, no outro, uma postura diferenciada diante do mundo. Praticar a docência durante o estágio é o ensaio que permite ao licenciado aprender a ensinar Sociologia e atestar seu comprometimento com os objetivos da disciplina; experimentar a satisfação de ver, no outro - no caso o aluno do ensino médio -, a compreensão dos fenômenos sociais, a partir do “auto-conhecimento e conhecimento sobre o mundo que o cerca” (BRASIL, 2004, p. 358). (GUIMARÃES, 2012, p. 87)

A dimensão prática desse modo não pode ser compreendida apenas como o ato de “aplicar técnicas”, muito pelo contrário, esta deve estar vinculada à pesquisa, sendo capaz de produzir uma reflexão sobre o fazer docente, e não apenas executá-lo. Também é nesse momento que o licenciando deve ter clareza sobre a ampla gama de possibilidades abertas pela sala de aula, ainda que igualmente haja a necessidade de ter consciência dos limites objetivos impostos pela realidade educacional brasileira, e principalmente das singularidades impostas ao trabalho docente dos professores de Sociologia (LENNERT, 2012), o que mostra-se fundamental para a própria definição da identidade profissional do licenciado, que a partir da prática passa a ter uma maior clareza sobre que caminho seguir no curso, se deseja ou não seguir realmente na docência.

Outra importante dimensão trazida pela prática diz respeito ao contato com o livro didático de Sociologia, que permite analisar as escolhas realizadas no processo de organização e apresentação dos conteúdos, bem como investigar as possibilidades de sua utilização, e seus limites. Especificamente no que diz respeito aos livros selecionados pelo PNLD, ainda que um dos critérios de

seleção tenha sido o tratamento “equitativo” à Antropologia, Ciência Política e Sociologia (BRASIL, 2011), isso de fato não ocorre, há um amplo predomínio da Sociologia, e em menor grau da Ciência Política, e um parco diálogo com a Antropologia, de modo que é necessário que o professor ainda durante o seu curso de graduação tenha clareza desses limites, instigando-se a buscar outros recursos didáticos, ainda que devamos reconhecer a centralidade que o livro didático ocupa na realidade da escola brasileira (FREITAG, MOTTA, COSTA, 1989).

Com a reintrodução da Sociologia na Educação Básica novos cursos têm surgido, bem como outros já existentes têm sido repensados, tendo em vista a pluralidade de modelos formativos existentes nas licenciaturas em Ciências Sociais (HANDFAS, 2009), o que tem implicado na elaboração de novos espaços dentro dos currículos dos cursos de formação inicial para se desenvolver uma reflexão sobre a prática, ampliando a discussão para além dos estágios curriculares.

Um fenômeno que tem impactado diretamente sobre essa realidade foi o advento do PIBID⁹, que diante da realidade que se encontra a maior parte dos cursos de Ciências Sociais há que se reconhecer que [...] nessa fase de reinserção da Sociologia, marcada pela inexistência de uma memória sobre as práticas, experiências e material didático para o ensino desta disciplina, é de fundamental importância a existência de programas como o PIBID” (OLIVEIRA, LIMA, 2013, p. 152).

Villas Bôas (2003) já apontara sobre os efeitos positivos sobre a iniciação científica sobre a graduação em Ciências Sociais, tanto no que diz respeito à diminuição da evasão quanto à melhoria do curso. Neste caso, ao pensarmos um programa próprio de iniciação à docência acreditamos que abrimos assim novas possibilidades de redimensionar a relação entre teoria e prática e a formação inicial de professores como um todo. Para Almeida e Alves (2013, p. 165):

9. Soma-se ao PIBID no âmbito das políticas de formação inicial docente a Residência Pedagógica, criada em 2018, porém por se tratar ainda de uma experiência recente, com a qual ainda não há uma avaliação mais substantiva realizada pelos especialistas da área sobre seus impactos, optamos por nos centrar neste trabalho no PIBID.

O PIBID tem possibilitado mais oportunidades de discutir a Escola Pública com professores do Ensino Médio, professores da Universidade, alunos da Escola Pública e alunos universitários. Melhora-se o hiato entre formação e prática, possibilita à Universidade melhorar a formação dos futuros professores, como também à escola, que pode discutir e analisar sua realidade em uma perspectiva científica.

Para os professores supervisores, participar do PIBID torna-se um estímulo à produção de conhecimentos a partir da reinserção no ambiente do estudo e da pesquisa acadêmica; favorece o surgimento de novas práticas pedagógicas comprometidas com o ensino público, gratuito, laico e de qualidade.

O que podemos perceber é que há rápidas mudanças em curso, ainda que se mostre como desafiador possibilitar que o PIBID cause um impacto para além dos bolsistas, alterando a concepção do próprio curso sobre a formação inicial docente, destacando a necessidade de se desenvolver uma prática pedagógica articulada com a pesquisa, e vivenciada de forma intensa ao longo do curso. Também por meio do PIBID dá-se um passo fundamental nesse campo, que é a aproximação com os professores da Educação Básica, elemento essencial para melhorarmos a formação de professores em nossa área (MORAES, 2007).

Interessante perceber que, apesar de haver uma cultura acadêmica nos cursos de Ciências Sociais que tendem a subvalorizar as disciplinas específicas da licenciatura e supervalorizar as disciplinas do bacharelado (LEAL, 2017), o PIBID possibilita aos estudantes se inserirem ao mesmo tempo nesta cultura acadêmica e também na cultura escolar (SANTOS, 2017). Assim sendo, este programa tem impactado diretamente o processo formativo das licenciaturas em geral, e das Ciências Sociais em particular.

Novas questões e demandas têm surgido nos últimos anos, que têm impactado não apenas a graduação em Ciências Sociais, como também as associações científicas e os Programas de Pós-Graduação, na medida em que os cursos necessitam ser redimensionadas, e o próprio lugar e finalidade tanto da teoria quanto da prática passam a ser revistos nesse novo cenário.

Considerações finais

No decorrer desse trabalho buscamos refletir sobre o lugar da teoria e da prática na formação de professores de Sociologia, o que tem se colocado como urgente na agenda das Ciências Sociais brasileiras. Ainda que o Ensino de Sociologia ainda não seja um tema privilegiado no campo acadêmico, tem havido avanços relevantes, que tendem a contribuir para essa discussão, que podem ser percebidos pelo aumento gradativo do desenvolvimento de pesquisas em nível de pós-graduação (BODART, CIGALES, 2017), tanto junto a programas de Ciências Sociais quanto de Educação, assim como pelo incremento da produção acadêmica divulgada através de periódicos (OLIVEIRA, MELCHIORETTO, 2020).

Soma-se a esse cenário a expansão dos cursos de formação inicial de professores de Sociologia (OLIVEIRA, 2015; BODART, TAVARES, 2017), que tem demandado novas reflexões sobre os modelos formativos que ainda prevalecem nesse campo, principalmente com relação à relação entre a licenciatura e o bacharelado.

Reafirmamos aqui a necessidade de se refletir sobre o lugar da teoria e da prática na licenciatura em Ciências Sociais, por compreender que tendo em vista o perfil profissional e acadêmico que se almeja neste curso nenhuma disciplina pode ser pensada como exclusivamente teórica, ou exclusivamente prática, e em ambos os casos se coloca como premente a necessidade de se estabelecer um amplo diálogo com a Educação Básica, de modo que as finalidades da teoria e da prática possam convergir para uma concepção mais ampliada de professor. É importante destacar que compreendemos que o espaço da formação inicial ainda é um locus privilegiado para possibilitar às Ciências Sociais conhecer a escola de perto, por meio tanto das ferramentas fornecidas pelo campo da didática quanto pela Sociologia, Antropologia e Ciência Política, sendo este um passo fundamental para contribuímos para as novas gerações de professores de Sociologia.

Também torna-se relevante compreender a maneira com que a Sociologia será posta nos currículos estaduais que estão em processo de implementação, uma vez que sua disciplinaridade se torna flexível diante da BNCC, ao não tratá-la como disciplina mas como conteúdo e prática dentro da área de Ciências

Humanas e Sociais Aplicadas. Apesar dos ganhos institucionais da última década em relação ao espaço alcançado pela licenciatura com as agências de fomento e o aumento da carga horária destinada a formação de professores, torna-se relevante destacar que as reformas educacionais recentes não são favoráveis ao pensamento sociológico na escola.

Referências

ALMEIDA, Rosemary de Oliveira; ALVES, Judas Tadeu Pereira. Ensino de Sociologia na Escola Básica: experiência do PIBID na formação de professores. In: GONÇALVES, Danyelle Nilin (org.) **Sociologia e Juventude no Ensino Médio: formação, PIBID e outras experiências**. Campinas: Pontes Editores, 2013, p. 153-167.

BERGER, Peter. **Perspectivas Sociológicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1972.

BRASIL. **Guia de livros didáticos: PNLD 2012: Sociologia**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 21 de dezembro de 1961.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 21 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei nº 11.648, de 2 de junho de 2008**. Altera o art. 36 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Diário Oficial da União, Brasília, 3 de junho de 2008.

BRASIL. **Orientações Curriculares Nacionais**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BRASIL. **Parecer CNE/CBE nº 38/2006**. Inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de agosto de 2006.

BRASIL. **Parecer CNE/CES nº 492/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Diário Oficial da União,

Brasília, 9 de julho de 2001.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 28/2001**. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de janeiro de 2002.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União, Brasília, 20 de dezembro de 2019.

BODART, Cristiano da Neves; CIGALES, Marcelo Pinheiro. Ensino de Sociologia no Brasil (1993-2015): Um Estado da Arte na Pós-Graduação. **Revista de Ciências Sociais (UFC)**, v. 48, n. 2, p. 256-281, 2017.

BODART, Cristiano das Neves; SILVA, Roniel. Um Raio-X do professor de Sociologia brasileiro: condições e percepções. **Estudos de Sociologia**, v. 2, n. 22, p. 197-233, 2017.

BODART, Cristiano.das.Neves.; SILVA, Roniel. Quem leciona Sociologia após 10 anos de presença no Ensino Médio brasileiro?. In: BODART, Cristiano das Neves; LIMA, Wenderson Luan dos Santos. (Org.). **O ensino de Sociologia no Brasil**. Maceió-AL: Editora Café com Sociologia, 2019, v. 1, p. 35-62.

BODART, Cristiano das Neves. TAVARES, Caio dos Santos. Programas de fomento a expansão do Ensino Superior e oferta de cursos de Ciências Sociais no Brasil (1999-2017). **Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais**, v.2, n.1, p. 07-29, 2018.

BRUNETTA, Antonio Alberto; CIGALES, Marcelo Pinheiro. Dossiês sobre ensino de sociologia no Brasil (2007-2015): Temáticas e autores. **Latitude**, v. 12, n. 1, p. 148-171, 2018.

CAMILLONI, Alicia R. W. de. Espistemología de la didáctica de las ciencias sociales. In: AISENBERG, Beatriz; ALDEROQUI, Silvia (orgs). **Didáctica de las ciencias sociales: aportes y reflexiones**. Buenos Aires: Paidós, 2007.

COSTA, Sergio. Teoria por adição. In: MARTINS, Carlos Benedito; MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. (Org.). **Horizontes das Ciências Sociais no Brasil: Sociologia**. São Paulo: ANPOCS, 2010, p. 25-51.

DISTRITO FEDERAL. Currículo em Movimento das escolas-piloto do novo ensino médio (2º versão). Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Brasília, 2019.

FREITAG, Barbara; MOTTA, Valéria Rodrigues; COSTA, Wanderley Ferreira da. **O Livro didático em questão**. São Paulo: Cortez, 1989.

FREITAS, Revalino Antonio de. Estágio supervisionado: um espaço privilegiado de formação na licenciatura em Ciências Sociais. In: OLIVEIRA, Dijaci David de; RABELO, Danilo; FREITAS, Revalino Antonio de. (orgs.) **Sociologia no ensino médio: experiências e desafios**. Goiânia: UFG/FANUPE, 2010, p. 51-58.

GIDDENS, Anthony. **A favor da Sociologia**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

GUIMARÃES, Elisabeth da Fonseca. Ensino de Sociologia no nível médio: de um passado intermitente à necessidade de um reconhecimento presente. **Ensino em Re-vista**, v. 1, p. 81-92, 2012.

HANDFAS, Anita. A Formação do Professor de Sociologia: reflexões sobre diferentes modelos formativos. In: HANDFAS, Anita; OLIVEIRA, Luiz Fernandes. (Org.). **A Sociologia vai à escola: história, ensino e docência**. Rio de Janeiro: Quartet, 2009. p. 187-196.

HANDFAS, Anita; TEIXEIRA, Rosana da Câmara. A Prática de Ensino como Rito de Passagem e o Ensino de Sociologia nas escolas de nível médio. **Revista Mediações**, v. 1, n. 1, p. 131-142, 2007.

LEAL, Sayonada de Amorim Gonçalves. Dispositivos de normatização do ensino de sociologia na escola: formação e saberes docentes de licenciandos em ciências sociais no Distrito Federal. **Educação & Sociedade**, v. 38, nº. 141, p.1075-1099, 2017.

LENNERT, Ana Lucia. Algumas reflexões acerca da formação de professores de sociologia a partir de dados estatísticos e trajetórias pessoais. In: HANDFAS, Anita; MAÇAIRA, Julia Polessa (orgs.). **Dilemas e Perspectivas da Sociologia na Educação Básica**. Rio de Janeiro: E-Papers, 2012. p. 41-55.

MEUCCI, Simone. **Institucionalização da Sociologia no Brasil**: primeiros manuais e cursos. São Paulo: Hucitec: Fapesp, 2011.

MICHETTI, Miqueli. Entre a legitimação e a crítica: as disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 35, n. 102, p. 1-19, 2020.

MORAES, Amaury Cesar. Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. **Cadernos CEDES**, v. 31, nº 85, p. 359-382, 2011.

MORAES, Amaury Cesar. O que temos de aprender para ensinar ciências sociais?. **Cronos**, v. 8, n. 2, p. 395-402, 2007.

MORAES, Amaury Cesar. Parecer sobre o ensino de Filosofia e Sociologia. **Revista Mediações**, v. 12, n1, p. 239-248, 2007.

OLIVEIRA, Amurabi. enários, tendências e desafios na formação de professores de Ciências Sociais no Brasil. **Política & Sociedade**, v. 14, n. 31, p. 39-62, 2015.

OLIVEIRA, Amurabi. Revisitando a História do Ensino de Sociologia na Educação Básica. **Acta Scientiarum. Education**, vol. 35, n 2, p. 179-189, 2013.

OLIVEIRA, Amurabi; CIGALES, Marcelo. O ensino de sociologia no Brasil: um balanço dos avanços galgados entre 2008 e 2017. **Temas em Educação**, v. 28, n.2, p. 42-58, 2019.

OLIVEIRA, Amurabi; LIMA, Vilma Soares. Formação de Professores em Ciências Sociais: Desafios e possibilidades a partir do Estágio e do PIBID. **Inter-Legere**, s/v, n 13, p. 140-162, 2013.

OLIVEIRA, Amurabi; MELCHIORETTO, Beatriz. O Ensino de Sociologia como tema de pesquisa nas ciências sociais brasileiras. **BIB. Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**, s/v, n. 91, p. 1-26, 2020.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educ. Soc.** vol.20, no.68, p.109-125. 1999.

RAIZER, Leandro; CAREGNATO, Célia Elizabete; MOCELIN, Daniel Gustavo; PEREIRA, Thiago Ingrassia. O Ensino da Disciplina de Sociologia no Brasil: Diagnóstico e Desafios para a Formação de Professores. **Revista Espaço Acadêmico** (UEM), v. 16, n. 221, p. 15-26, 2017.

SANTOS, Mário Bispo. A Sociologia no Contexto das Reformas do Ensino Médio. In: CARVALHO, Lejeune Mato Grosso de. (org.). **Sociologia e Ensino em Debate: experiências e discussão de sociologia no ensino médio**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004. p. 131-180.

SANTOS, Mário Bispo. Diretrizes Curriculares Estaduais para o Ensino de Sociologia: em busca do mapa comum. **Percursos**, v. 13, nº 1, p. 1-59, 2012.

SANTOS, Mário Bispo. **O PIBID na área de Ciências Sociais: da formação do Sociólogo à formação do professor em Sociologia**. Brasília: Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Unb, 2017. (Tese de Doutorado).

SARANDY, Fávio. Ensino de Sociologia: insulamento e invisibilidade de uma disciplina. In: FIGUEIREDO, André Videira de; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; PINTO, Nalayne Mendonça (orgs.). **Sociologia na Sala de Aula: reflexões e experiências docentes no Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012. p. 47-72.

SAVIANI, Dermeval. O Legado do “Longo Século XX” Brasileiro. In: SAVIANI, Dermeval et al (orgs.). **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2006, p. 9 -57.

SILVA, Ileizi L. F. . O Ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil: histórico e perspectivas. In: MORAES, Amaury Cesar de (Org.). **Coleção Explorando o Ensino de Sociologia**. Brasília: MEC, 2010, p. 23-31.

SILVA, Ileizi L. F. ; BRANCO, Carolina ; PERA, Carolina Branco Ferreira. O ensino das Ciências Sociais: mapeamento do debate em periódicos das Ciências Sociais e da Educação de 1940 a 2001. In: CARVALHO, Cesar Augusto de. (Org.). **A Sociologia no Ensino Médio: uma experiência**. Londrina: EDUEL, 2010. p. 64-83.

SIMÕES, Júlio Assis. Um ponto de vista sobre a trajetória da Escola de Sociologia e Política. In: KANTOR, Iris; MACIEL, Débora; SIMÕES, Júlio Assis. (Org.). **A Escola Livre de Sociologia e Política: anos de formação 1933-1953: depoimentos**. São Paulo: Escuta, 2009, p. 13-18.

TARDIF, Maurice **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012

VILLAS BÔAS, Glaucia K. . Currículo, iniciação científica e evasão de estudantes de Ciências Sociais. **Tempo Social**, v. 15, n.1, p. 45-62, 2003.

YOUNG, Michael. **O Currículo do Futuro: Da “nova sociologia da educação” a uma teoria crítica do aprendizado**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

Recebido: 16/10/2019

Aceito: 23/04/2020